



TITLE:

どのような大学教員を育てるのか、
そのために何をすべきか(<第1部
>公開シンポジウム:FDネットワーク
の展開と大学教育改革の方向性
を問う:パネル報告3)

AUTHOR(S):

羽田, 貴史

CITATION:

羽田, 貴史. どのような大学教員を育てるのか、そのために何をすべきか(<第1部>公開シンポジウム:FDネットワークの展開と大学教育改革の方向性を問う:パネル報告3). 京都大学高等教育叢書 2011, 30: 51-64

ISSUE DATE:

2011-03-15

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/139354>

RIGHT:

パネル報告 3

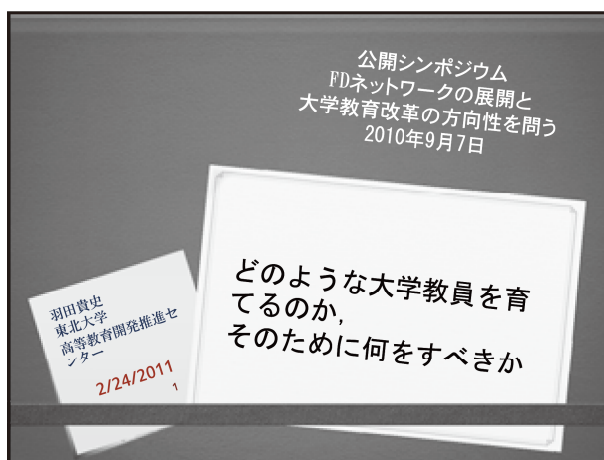
(大塚) それでは、続きまして、東北大学高等教育開発推進センターの羽田貴史先生にお願いいたします。東北大学は高等教育開発推進センターの中に大学教育支援センターができて、今年われわれと一緒に教育関係共同利用拠点が始まっております。羽田先生は、大学教育支援センターのセンター長も担当されています。それでは羽田先生、よろしくお願いします。

どのような大学教員を育てるのか、そのために何をすべきか

羽田 貴史（東北大学高等教育開発推進センター 大学教育支援センター長）

ご紹介ありがとうございました。東北大学の羽田でございます。シンポにお招きいただきまして、ありがとうございました。時々、東京駅や池袋を歩くと、新聞紙を敷いて一緒に横たわりたい、のんびりしたいと思います。そういう気持ちと、36 度を超えろと一番涼しい服を着ていきたいと思う。二つの要素がかかわって、今日はネクタイなし、こんなラフな格好で参りました。はじめに報告をしますのでお許してください。

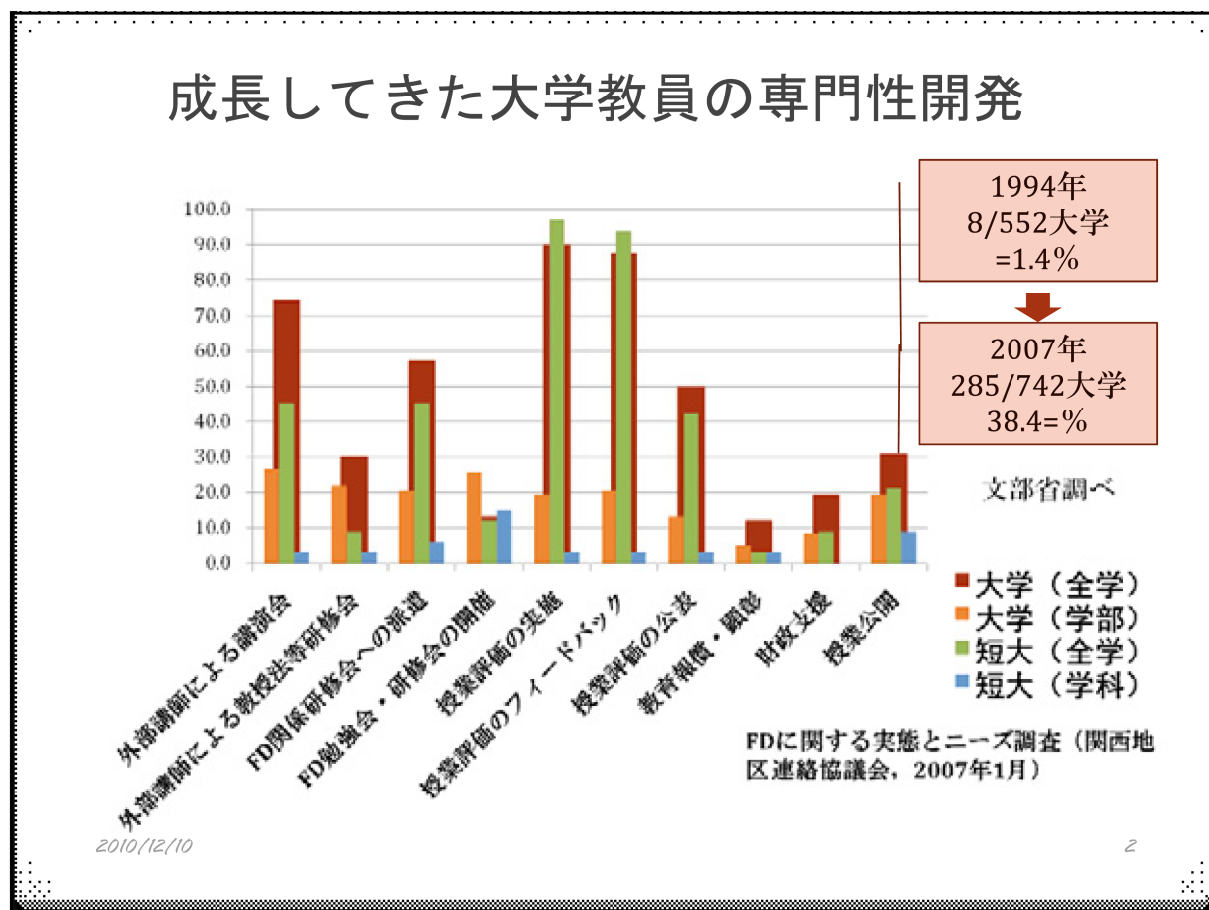
私の報告は 59 ページから文章で書きました。当初、依頼を受けたときには、必ずしもコメントを期待していないのではないかというような書きぶりだったので、コメントではなく書いたのですが、途中で報告者の方々のものを見ますと、どうもこれはコメントを求められているようだということに気が付きまして、文章は文章で、それを少しモディファイして、田中講演に対するコメントもより入れ込んだ内容にいたしました。これが吉と出るか、凶と出るかが非常に問題なのですが、20 分ほどお話をしたいと思います。



1. 成長してきた大学教員の専門性開発

私どもは PD、大学教員の専門性開発と呼んでおります。FD については先ほど館先生がお話になったように、いろいろな混乱があるので、大学教員の教育研究その他、あらゆる能力の開発、発展に関する枠組みを PD と呼んで、なるべく FD を使いたくない。私どものセンターで拠点の英文パンフレットを作りまして、外国人の方、アメリカ人の方に全部チェックしてもらいました。その方が最後に言った言葉が「ところで、この FD とは何ですか。よく分かりません」。そのようにアメリカの外国人教員から言われましたので、では、これは説明を付けましょうと。ファカルティ・ディベロップメントと、長く書かないと分からないわけです。

それもありましたので、PD と申し上げていますが、FD と呼んでいるこの活動が今広がっているのは、やはり京都大学と名古屋大学、また愛媛大学がずっと進められてきた成果だと思います。例えば、京都の売りと言えは何といても授業参観、ピア・レビューです。1994 年に文部省が大学教育改革の状況をまとめたときには、授業参観は 8 大学、1.4 %でした。ところが、最新の調べでは 38.4 %に増加し、かつ、これは関西地区の FD の調査でも 30 %の大学がやっている。アメリカやイギリスやオーストラリア、どこでもいいですが、教育開発のための重要な中身の一つは、大学教師が自らの教育内容を反省的に思考して改善するための力をつけるもので、そのためには自分の授業をアドバイザーに点検チェックしてもらって、いろいろ助言してもらおうということがコアになっています。そういう点では、これは間違いなく今後の専門性開発の、授業に特化した一つの方角になるという点で、京都は非常に重要な貢献を成してきたと思います。



ただ、田中講演の中で残された課題として挙げている中に、組織に関して「金がない」といわれる。これは私どもも全く同じですが、組織論だけに特化しているのは、ちょっといかなものかと思います。大体、おすしを 10 人前取って、5 ～ 6 貫残ったら残ったものと言いますが、おすしを 10 人前取って 1 人前しか食べていなかったら、これは残ったものといっていいかどうか。残されたところではない課題があると言わざるを得ない。組織論ではなくて、内容論でわれわれはもう少し考える必要があるのではないかと思う次第です。

2. 大学教員に求められるもの

一番言わなければいけないのは、授業の話ですつときていますが、そもそも大学教員にとって必要なことが授業をうまくやる話だけで済むのかと思います。学生に対して大変熱心に授業をし、丁寧に指導する教員のいる研究室が、実はセクハラの巣であったという事例は、1、2 にとどまらないと私は思うのです。例えば、私が自分自身で経験したこととして少しお話しします。念のため、悪い方でかかわったわけではなくて、

問題进行处理する側に多少いたということなのですが、ハラスメントの問題などにも関わらざるを得ないということがあります。大学教員にとって授業は大事ですが、ある意味でいうと氷山の一角です。先生方、ご自分の大学で、あるいは職員の方が自分の大学で大学教員と一緒に仕事をするとときに、授業が上手で口のうまい先生にいかにも迷惑を被ったかとか、あるいは信頼のない、いいかげんで自分のことばかりやっている教員とか、教員としてお互いに評価して、モデルとなるべき教員像というのは、決して授業だけではないはずだと私は思うのです。

例えば、教員養成学部にいたときには、DV（ドメスティックバイオレンス）の父親を止めようとして絞殺してしまった学生の処分をどうするか。これは非常に深刻な問題でした。教授会が何時間もかけて議論するのですが、そのときにどういう形でこの問題进行处理できるかという教員の能力は、まさに自立的に物事を行う教員集団であれば、その教員の質の問題として、大学教員がどうあるべきかが非常に実感として問われるわけです。

あるいは、不真面目な学生を指導しようとして、なぜか緊張緩和するためにアルコールを飲んで、夜しんみりと話をしていたら、その結果がその女子学生と事に及んでしまった大学教員がいるわけです。これは朝まで一緒にいて、別れて飯を食ったから、ご本人は合意の上と思っているけれども、女子学生がその後、なぜか婚約者がいて、婚約者に「私は先生にこんなことをされた」と言いつける。親も知って、途端に大問題になって大学に来る。そうすると、教員は「それは大人のことだ」とか言って開き直るけれども、これはもちろんセクハラの大問題ですので、教員集団としてどうやってその問題进行处理するかという事柄もあり、大学教員の力量が問題になるわけです。

例えば、院生からハラスメントを受けてきた教員がいる。これはセクハラですね。セク

求められる大学教員像とPDの目標

- 大学教員の能力は、授業能力だけではない
- PD活動の役割は、研究・教育・管理運営・社会サービスなどを遂行する大学教員そのものを育成すること、特に、諸活動を通じ生涯にわたって主体的に発達させる省察的实践家（Reflective practitioner）としての大学教員を育てること

ハラというのは教員が学生にしているだけではありません。社会人が入ってきていますから、少ないけれども、社会人女子学生から男子教員に対するセクハラもあるわけです。これは当該大学の担当部署も真剣に取り組んで、何とかやめさせようとしているけれども、たまたまその教員の属している教員組織の中の、仲の悪い教授がいるわけです。この方がセクハラの主と客をひっくり返して、その当該教員がセクハラをしたと周りに触れ回る。これは当然、二次セクハラとして分類されるものです。このときに、では、言われた教員はどうするか、そのボス教授を取り巻く教員集団はどう反応するかという問題がごろごろあります。

こういう話をあまりする方がいないのは、とても素晴らしい教員集団の中にいるので全く経験していないか、あってもこれは言うてはいけないとインプットされていて決して口にしないか、それから、ご自身も関与しているので、閾値が低くなって問題と感ぜない、この三つのうちのいずれかではないかと思います。

いずれにせよ、私は大学教員の抱えている課題というのは、授業だけの問題だけでなく、もっと全体的に知識人、大学人として、モラルの高い存在にどうなっていくかということ抜いて議論できない。確かに授業は大事です。しかし、それが問題になりやすいのは、学生がそれを見て、まずいとかうまいとか判断できるから、それが問題になっているのだと思うのです。あえて言えば、テレビの討論会に出ている政治家を見て政治家を判断したり、ビール瓶箱の上に乗かって演説をしている話を聞いて投票したりするようなものだと思います。外見から見てそれだけが大学教員のあるべき姿と考えるようでは、本当の意味での大学教員も大学は育たないということをどうしても言いたいのです。

例えば、次のようなケースがあります。学部学生として大学に入ると、ゼミなどに加わっていくことになり、そこでは、1年生から4年生まで一種の徒弟制となって、上級生が下級生を育てていくということがあります。しかし、上級生が1年生をこき使って、いじめのような状態が生じていたという例です。「買い物に行ってこい」などとやっていた。ついに我慢できなくなった1年生は、空手の有段者だったものですから、土下座をさせる上級生に、胸ぐらをつかんで抗議した。そのときに寸止めで、ちょっと殴るような仕草もしたわけです。びびった上級生が暴力を受けたと大学に訴え出たわけです。言われた以上、大学はそのための審査委員会を作った。その審査委員会が部局長会議に処分案を出した。大学の学生処分は学長の専権事項ですが、当然これは教授会か何かで一定の審査をした上で決めることです。当然、部局長会議では異論が出るわけです。そんなのは暴力でも何でもない。問題はむしろ上級生ではないか。そんなものだったら、私などは1日に10回ぐらい処分されている話です。そういう意見が出たのですが、処分委員会の委員長は強硬に主張するのです。胸ぐらをつかんだ瞬間に暴行罪と恐喝罪が成立すると。こんなものは違法性阻却事由に該当するわけで、そのぐらいで当然警察もどこも処分はしない。しかし、強行にその委員長が主張するので、当初は反対した人も、では、最後にどうしましょうかと手を挙げたら、全員一致で手を上げるわけです。日本人の同調性の高さというのがここでも論証されるわけです。しかしまた、同調性を突き破って物事を進める難しさも、われわれの知るところです。

いろいろな問題があっても大学の中で解決していくべきなのに、その主体が弱いのが大学教員世界の根本的問題であって、PDの課題はここにあると、私はあえて言いたい。だ

から、教授能力だけでなく、教育、研究、管理、運営、社会サービス、全部を遂行する大学教員そのものを育てること、特に生涯を通じて自分を発達させる教員を育てることが必要であるということだと思います。

3. 求められる大学教員像と PD の目標—ローカリズムを超えるもの

では、どうやったら大学教員が育つのかと言え、これは大学教員としてのコンセンサス、普遍性がある、みんながそれに近づこうという話がある、初めて成り立つ話ではないかと思えます。ローカリズム、ローカリティということを田中講演で言われているので、私はやはり非常に気になるところがある。なぜかという、もちろんローカリズムは大事で、大学はそれぞれ固有の文化と伝統とロケーションがあり、その中で学生も教員も違うから、重要な専門性開発や期待される教育も違うので、大学というのはそれぞれの文脈の中で課題があることは分かります。

分かるけれども、ローカリズムは、大学の中では部局の自治の主張にも容易に転換するし、学科中心主義にも容易に転換するし、ローカリズムというのは必ずしも自立的に自分の能力を

発達させるというプラスの方だけには働かないのです。大事なのは、大学教員としての共通項がない中で、機関の事情や文脈に沿って走っていくと、大事な相互研修ということ自体が成り立たなくなる可能性と危険性がある。そもそも相互研修というのは、専門職集団が持っている機能で、これはどこでも、医師でも弁護士でもそれは皆同じです。ただ、医師と弁護士とわれわれが違うのは、雇用されなければ自分の能力を発揮できない。組織に当然雇用されている。組織に雇用された途端に、専門職集団としての共同性は解体されて、それぞれの機関の文脈と都合によっていろいろとやらなければいけなくなる。ローカリズムというのは、大学の中においては、学部学科の固有性として主張されて、たこつぼ化や学部学科のエゴイズムを隠す側面がある。そのことで、われわれは組織を超えて大学界の一員であるということをおぼろげにするようにも働くので、ローカリズムだけでなく、

ローカリズムを超えるもの

- 大学には激しく分化の圧力が加わり、ただでさえ、大学教員としての共通項が形成されていないのに、機関の事情や文脈に沿って大学教員（というもの）は解体されがちである。
- 相互研修（専門職が自己の責務として能力を高めること）は、専門職集団に固有の原理であるが、弁護士・医師のように自営可能な専門職と異なり、大学教員は雇用される専門職である。
- ローカリティは雇用された組織の文脈に基づいて発生するもので、相互性（共同性）を解体させる方向にも働く。ローカリズムは大学の中において学部・学科の固有性として主張されると、たこつぼ化、学部・学科のエゴイズムを隠蔽し、われわれが、組織や機関の事情を超えて、大学界の一員であることを忘れさせる。

- ローカリズムは相互研修の理念的根拠づけにはならない。我々が取り組む知識の創造と伝達・再生産は、知識が普遍的なもので世界のどの地域・機関・個人においても享受可能な公共財であり、普遍性、共通性があるから相互研修が成り立つはずである。
- 教育活動の実践的具體化の局面は多様であり、画一的なものではない。生活者の固有性としてローカリズムが発生することは、大学教育に限らず、医療その他あらゆる実践活動において当然なことである。

ローカリズムは普遍的原理を伴って主張されてはじめて意味を持つ。

もっと普遍的なものの関係で取り組む必要があると思います。

あえて真正面からコメントすれば、ローカリズムは相互研修の理念的根拠づけにはならない。われわれが取り組んでいく知識の創造と伝達・再生産が普遍的なものであると、世界のどこの国でも共通に使えるものである、それは享受可能な公共財である、われわれは公共財を担っているのだから、公共財を担う人間の責任として、きちんと自分の専門性を発達させようというところがまず根本になれば、相互研修というのは出てこないと思うのです。

教育のように実践的活動というのは、普遍的な原理があっても、どこだって必ずローカリズムになるのです。医療行為でもそうです。病気というのは誰でも同じようなメカニズムを取るし、回復メカニズムも同じだけれども、年齢や人種によっても違いますし、医師と患者との相互関係でも違っているのです、実践行為は必ずローカリズムが必要なのです。大学の中で多様性があるということは、決して普遍性を否定することにはならない。両方の視点をわれわれは考えなければいけない。

従って、大学教員の専門性開発は、養成、採用、初期キャリア、全部の点にわたって各分野の人材を再生産するものとしてわれわれは考えて、それぞれの機関や拠点でもいい、各大学でもいい、どこでもポジショニングを考えていくけれども、大事なのは全体の一部であるという相互関係を作ること、それが最も重要ではないか。

私どもの拠点では、キャリア・ステージの発達段階を考えています。これについては明日、FD ネットワークの会合で、詳しくは関内教授の方からご報告があります。

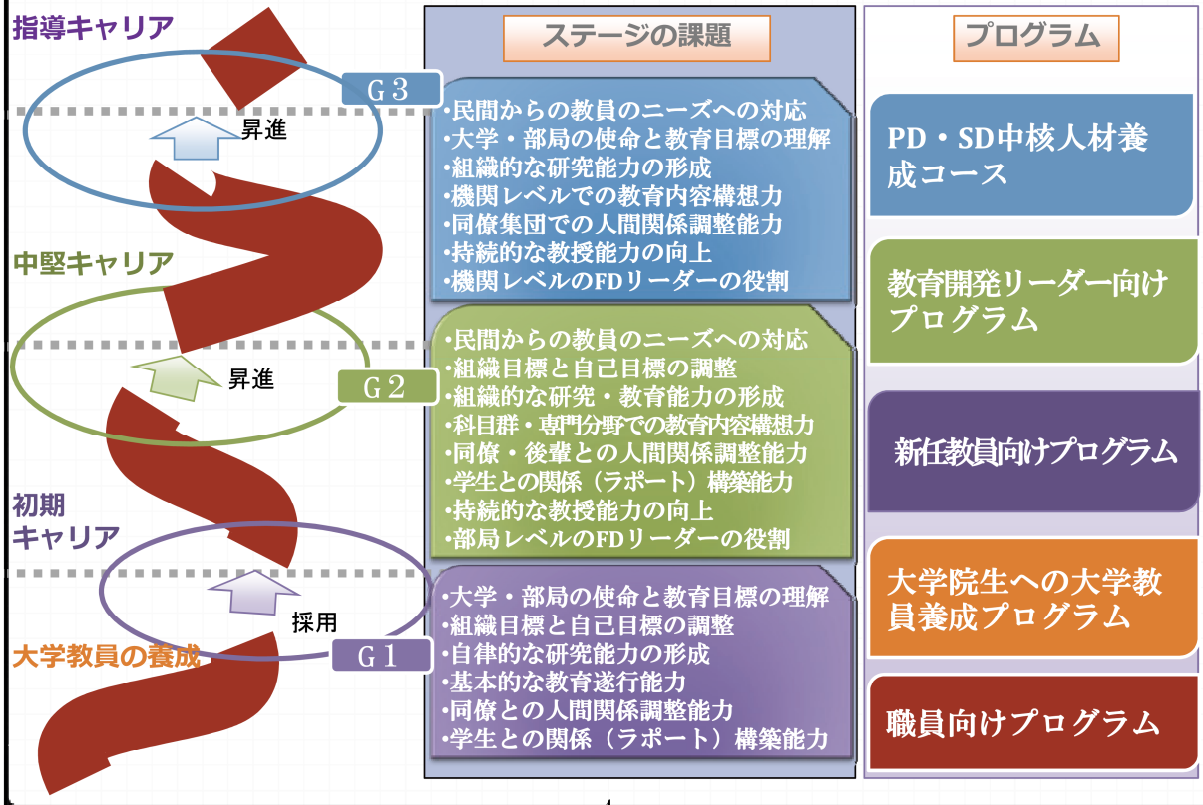
もっと言えば、僕らの大学の活動というのは、社会全体で物事を見て、知識を体系化して、それを次世代に伝えて、その次世代の人間がまたもういっぺん大学に帰ってきて知識体系の創造に関わったり、あるいは実際の現場に行って物を作って、その技術から得られた知識をまた盛り込んでいく、こういう大きな循環構造の中で人間は発達してきたわけです。

古代には大学もないし、知識も不十分であれば、みんな小さな家族状態の中にあるわけです。それが次第に発展しながら分業してきたわけで、だからこそわれわれは小さい世界に、特に研究などは分化した科学の中で仕事をするのが基本になっていますから、世界の全体構造というのはどうしても研究していけば見失っていくのです。だから、正直に言えば、科学研究というのは研究すれば研究するだけばかになるという面もある。研究ばかといわれますが、長いこと大学教員をやっていると、研究ばかではなくて、研究ばかにもなれない、本当のばかがいるということに気付くので、それでもましかもしれません。

でも、大事なのはやはり全体構造を理解した上で、自分の研究分野が他分野に貢献したり、あるいは人間の生産や生活に貢献していくという中で、自分のポジショニングを理解していく。これが一番大事だと思うのです。

大学教員のPD(専門性開発)は、養成→採用
＝初期キャリア→昇進＝中堅キャリアの各
ステージに沿って能力発達を実現し、
教育活動を通じて各分野の人材を育成・再生
産する仕組みの確立を目指して行われるべき
である

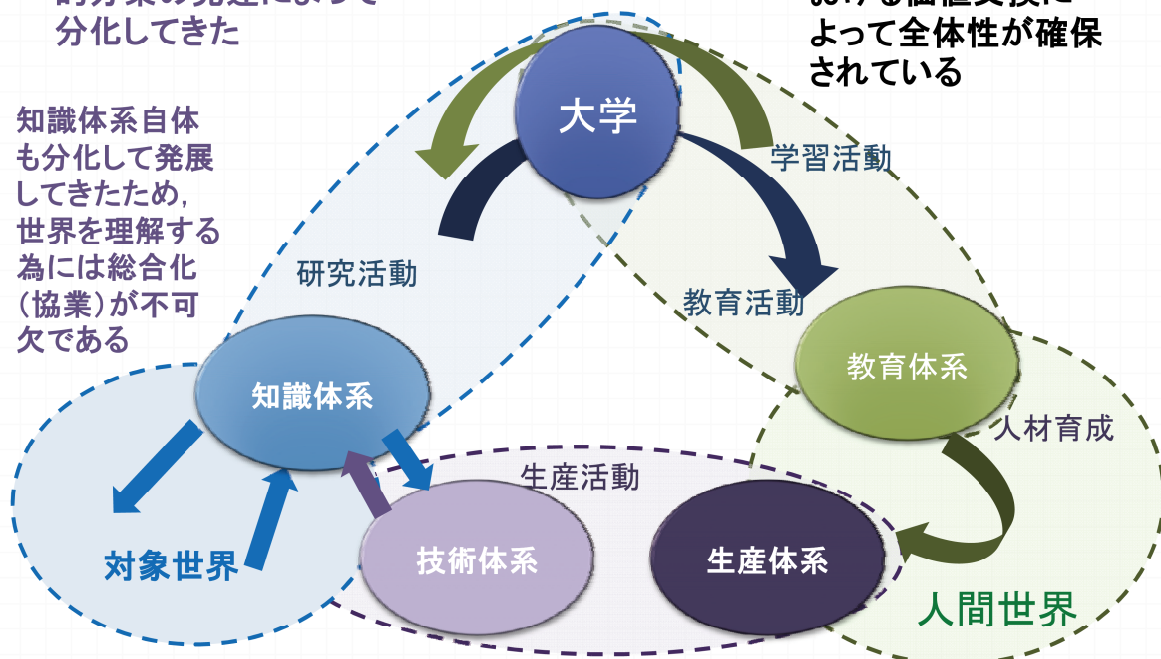
教員のキャリア・ステージに対応した能力開発とプログラム



生産 ↔ 知識 ↔ 技術
は一体のもので、社会的分業の発達によって分化してきた

生産活動も社会的分業するが、市場における価値交換によって全体性が確保されている

知識体系自体も分化して発展してきたため、世界を理解する為には総合化（協業）が不可欠である



2/24/2011

9

われわれがものを作らなくても食っていけるというのは、結局はわれわれに代わって誰かが食料を作ってくれるからで、それを研究して知識を生み出しているから、お金をもって食べていける。同時に研究できない人たち、知識を自分で生み出せない人たちに対して、正しい知識を伝えて広げていくという責任があるということです。

商品世界では、これは基本的には価値交換で成り立つけれども、知識の場合にはそれははっきりしないので、何を通じてこの循環構造を作るかといえば、ひとえに人間です。知識というのはそれだけで動かないわけです。必ず人間に乗って動くわけです。そうでなければ、百科事典があればオーケーですが、知識を伝えて発達するためには、必ずそれを担う人間を育てることでしか担保できない。

だから、教育というのは、単に研究がある、教育があるということではなくて、研究が社会の中で持っている大きなプロセスの中で、人間に乗せて伝えていくメカニズムの中で、教育があるのだということが最も重要ではないだろうかと思います。

4. 文脈や制度の囚われ人にならないためにはどうすればいいか。

ただし、われわれはそうは言っても、制度の中にとらわれていますから、個々の大学の事情、ローカリズムの中にとらわれて、どうしても物事を考えてしまう。従って、PD活動そのものは絶えず普遍的な原理を求めて、文脈や制度を問い直して作っていく必要がある。言い換えれば、PD活動の中には必ず自分たちの活動の在り方を問い直す認識装置が組み込まれている必要がある。これはFD論であったり、ある

文脈や制度の囚われ人にならないためにはどうするか

- 人間の成長によって物事を解決することがPD活動の根幹であり、そのためには普遍的原理を求め、文脈や制度を問いなす視点が必要である。
- PD活動の中には、みずからの活動を問いなす認識装置が組み込まなければならない(ex. FD論)
- 実践は文脈に依存し、認識は文脈を超えて共有可能性を広げ、知の相互依存性は組織のネットワーク化の前提を作る。
- PDに関する実践と研究とを結びけるためには知識創造のあり方も考えねばならない。

12/10/2010

10

いはFDの成果、PDの成果についての評価であったり、いずれにせよ自己反省の組織、自己反省のメカニズムをわれわれは持たなければいけないということです。

そして何よりも、組織がネットワーク化するという事は、実践においては文脈に依存するけれども、認識においてはわれわれは一つの世界の中に生きている。そのことを確立するためには、ネットワークを作って、相互にそれぞれの文脈に基づいた知識も含めて交換しながら全体像をつかんでいくということです。ネットワークの基盤は、ローカリズムではなくて、普遍性、普遍主義にあるということを最後にお話しして報告を終わりたいと思います。どうもご清聴ありがとうございました(拍手)。

(大塚) 羽田先生、どうもありがとうございました。私どもの一つのキーワードであるローカリティに対する反論が出てきましたので、この辺はディスカッションのポイントになるかと思いますが、最後のまとめなどはそんなにわれわれと違ってないという印象もあり、これがどう展開していくのか、重要な問題を指摘していただいたと思います。

【パネル報告 3・配付資料】

公開シンポジウム「FD ネットワークの展開と大学教育改革の方向性を問う」

2010 年 9 月 7 日 京都大学芝蘭会館

どのような大学教員を育てるのか，そのために何をすべきか

羽田貴史

東北大学高等教育開発推進センター

大学教育支援センター長

1. 成長してきた大学教員の専門性開発（professional development）

この 15 年間で大学教員の専門性開発活動は，日本の大学に大きく広がった。大学教育に関する中教審答申には，必ず専門性開発が書き込まれるようになった。この広がりには，名古屋大学高等教育研究センターとともに，京都大学高等教育研究開発推進センターの果たしてきた役割が大きいことは衆目の一致するところであろう。ピア・レビューによる授業改善を始め，相互研修型と自己規定した粘り強い京都の PD 活動が着実に拡大してきたことは，田中講演からもうかがえる。地域的な特性も活かし，機関・地域・全国さらに国際レベルに広がる活動には瞠目させられる（組織名称の長さも含め）。

私の属する東北大学高等教育開発推進センターが，専門性開発を業務と規定して取り組み始めたのは 2004 年からであるが，幸いなことに，京都・名古屋・愛媛とともに教育関係共同利用拠点の認定を受けることができた。先達に学びつつ後発の常として現状への異議申し立てを含み，田中講演を補強して専門性開発の課題を提示し共有したい。

2. どのような能力・資質が大学教員に求められているのか

（1）取り組むべき課題とは何か

「残された課題」と「解決した課題」のどちらが大きいのか

田中講演は，「残された課題」を提示した。実態は，実践的に多くが解決されていくつかの課題が残されている，ということではなく，むしろ，われわれはようやく鳥羽口に立ったに過ぎず，原理論・本質論や実践論においても課題が山積しているという状況ではないだろうか。

田中講演の示す課題は主に運営と組織論に焦点化されている。しかし，大学教員の能力とは何か，大学の使命を担う研究能力と教育能力とはどのような関係に立つのか，これらの能力は生涯を通じてどのように発達するのか，これらの能力を発展させる有効な方策は何か，機関及び個人はどのように関わるのか，という専門性開発活動の中核部分に対する解答はほとんど与えられていない。

高等教育と専門分野との共同による研究

また，PD 活動の前提である大学教育に関する研究，大学のカリキュラムのあり方，大学レベルの知識内容を効果的に教授・学習する理論や方法などは，確かに実践ベースでは膨大な蓄積があり，成果を上げてはいるが，一般化・法則化が進んでいるとはいえない。PD 活動は，現に必要性があるから行われるのであり，PD を支える理論的研究的活動がある

うとなかろうと、手持ちの駒でやらざるを得ないが、大学教育の質を真に高め、大学教員
の能力開発を進めようとするれば、これらの課題を明らかにする研究活動が不可欠であり、
高等教育研究だけでなく、専門分野の研究者との連携・協力が不可欠である。

大学界とだけではない連携の必要性

また、各機関の教育改善には、個別機関の事情を越えて「大学というもの」のあり方を追
求する大学団体の役割が大きい。アメリカにおける PFFP の推進には、全米大学協会
(Association of American Colleges & Universities) と全米大学院審議会 (Council of Graduate
Schools) がトレーガーであり、多くの専門学会が関与し、全米科学財団などが支援して
きた (Council of Graduate Schools, <http://www.preparing-faculty.org/>)。田中報告は、個別
大学の組織的連携を補完性・省力性に求めているが、必要な連携は大学の自律的な連携に
とどまらず、学界・産業界・政府まで含めて成り立つものである。それは、大学教員の能
力開発と大学教育の質向上とが、知的人材の育成にとって不可欠の課題であり、国家的存
亡にかかわると認識されているからである。研究分野においては、産学官及び地域の連携
として政策的には推進されてきたにもかかわらず、教育分野における連携の重要性の認
識は高等教育政策の一部にしかない。経済学のテキストに書かれているような、競争によ
る質の向上という類の言説が支配しているためとすれば、高等教育と国家社会にとって不
幸というほかない。

(2) 大学教員のどのような能力・資質を発達させるべきか

授業能力だけが大学教員の能力か

FD が授業改善に限定されてきたことへの批判はかなり共有されてきたが、授業改善に
焦点化された FD 活動を展開すること自体が悪いわけではない。大学の性格と置かれてい
る文脈、さらには FD を担うセンターが設置された経緯と管理機構上の位置によって、セ
ンターの役割は規定される。当該大学 (学部・研究科) の課題や教員の必要性とセンター
の FD 活動とが一義的に対応するわけではない。カリキュラムは部局の専権事項であり、
状況によってはこれを FD の対象とすることは「大きなお世話」になる。FD 活動が授業
改善に特化しやすいのは、教育方針や人事など教育に関する既存の権限配分のもとで、「必
要ではあるが既存の組織が担いにくい」領域であり、FD 組織が独自性を発揮しやすいか
らともいえる。

しかし、われわれが「制度の囚われ人」であるからといって、ビジョンと思考も制度に囚
われてよいはずがなく、政府審議会の答申に記載されたからといって、組織の事情から逆
算された概念を信じるのでは、古典的専門職としての大学人のあり方が問われる。授業改
善のための FD をカリキュラムや組織に拡張し、教員個人ではなく教員集団に広げたところ
で意味はそう変わるものではなく、研究と教育を中核に、さまざまな組織・団体と連
携・協力してサービス活動を担い、大学管理運営に参加する大学教員の能力や資質が射程
に入った訳ではない。学生や世間から見れば、授業は、大学教員の行動として分かりやす
く、これさえしっかりできれば大学教員のあるべき像として見えるかも知れない。しかし、
大学の内部にあるものから見れば、セクシャル・ハラスメントの常習犯が授業熱心である
こともあるし、大学教員のあり方が真に問われ、その資質が問題になるのは、授業の場面
だけではないはずである。

大学教員と研究倫理

大学教員の能力や資質において授業能力は重要ではあるが一部であり、唯一の課題ではない。大学に各種のニーズが殺到し、教員の活動範囲と内容は拡大した。スタンフォード大学の学長を長く務めた Donald Kennedy (*Academic Duty*, 1997, 訳書『大学の責務』2008)、とハーバード大学の学長を務めた Derek Bok (*Universities in the Marketplace : The Commercialization of Higher Education*, 2003, 訳書『商業化する大学』2004) は、アメリカを代表する私立大学長が、市場化され、大学における研究が様変わりした環境で、伝統的な大学の価値をいかに保全するかに努力を傾注してきた苦闘の書であり、学問的誠実性、研究倫理に多くが割かれている。アメリカは日本との経済競争の立ち遅れを克服するため、80年代には教育と科学技術の強化を開始した。バイ＝ドール法（1980）によって産学連携を強め、巨大な研究費が投入された。同時期に出現してきたのは、論文捏造、データ改ざんなど研究不正問題であった（W・Broad & N・WADE, *Betrays of the Truth: Fraud and Deceit in the Halls of Science*, 1982, 訳書『背信の科学者たち』2006）。競争主義と成果主義とは、様々な形の不正行為の温床となり、科学者の自律的なコミュニティだけでは研究不正は防止できないということであり、研究公正局（ORI）設置など科学技術行政においても、不正行為防止と問題処理の体制が作られた（山崎茂明『科学者の不正行為―捏造・偽造・盗用―』2002）。

真実が罪になる

しかし、産学連携は、公共財としての科学技術知識を知的収益の手段とし、委託研究契約に秘匿主義が伴うため、研究の過程で製品開発が有害な結果をもたらすことが分かっても、研究者は自由に発表することができない（Sheldon Krimsky, *Science in the Private Interest-Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical Research?-,* 2003, 訳書『産学連携と科学の墮落』2006）。ノーベル賞受賞者である量子力学者 R・Laughlin は、科学と技術が一体化し、商業化されることで自由な情報の交換が妨げられ、真実を述べるのが罪になる時代になったと告発している（*The Crime of Reason and the Closing of the Scientific Mind*, 2008）。単に不正行為をしないことが課題ではない。研究者としての倫理問題は、不正行為（misconduct）防止という消極的課題から、学問的誠実性（academic integrity）の確立という積極的課題へ転換してきた。

これらの事例は、アメリカだけの問題ではない。日本の高等教育研究や実践が、これらの問題をほとんど取り上げることがないのは、自らの恥部に対しても探求のメスをふるい、より良き大学のあり方を探るアメリカ大学人のエトスにまで目が及んでいないからであろう。日本においても、これらの問題は、今そこにある危機（Clear and Present Danger）である。利益相反問題が示すように、大学教員はさまざまな価値の葛藤に直面しており、価値葛藤の状況下で正しい選択と行動を行い、継続的に自己を成長させる能力をいかに発達させるかを PD 活動の目標として明確に位置付ける必要がある。

（3）大学の教員集団の同僚性の解体と危機

管理運営能力も大学教員の能力

学問的誠実性の確立は、大学人のコミュニティだけで自律的に解決できないとしても、

自律的なコミュニティの確立なしには達成できない課題である。また、大学運営の効率化・集権化が叫ばれ、いかに企業的な運営方式が持ち込まれようと、研究と教育という大学の価値を生み出す基礎組織においては、大学教員自身が運営の主体にならざるを得ない。管理運営能力、社会的能力、組織内市民性（organizational citizenship）が大学教員に固有の能力であることを明確にし、職業的社会化の一環として育てることは、大学が大学であるための不可欠の要件であり、これまた PD 活動の重要な柱である（ユネスコ「高等教育の教育職員の地位に関する勧告」1997.11.11 第 29 回総会採択、「IV B 自治及び団体組織性 31 高等教育の教育職員は、その能力によって、いかなる種類の差別も受けることなく、管理的業務に加わる権利と機会、関係する学術社会の他の分野の参加の権利を尊重しながらも、自己の所属する機関をふくむ高等教育機関の機能を批判する権利と機会を持つべきであり、かつまた、当該高等教育機関内の学術団体の代議員の過半数を選出する権利を持たねばならない」）。

同僚性の解体と教員集団の形成

しかし、大学教員の業務を研究と教育に限定し、管理運営を職員の業務とする意見も見られ、業績主義の圧力のもとで、管理運営から忌避して研究・教育に没頭したい という声も大学教員自身から語られることも少なくない。大学教員の研究活動も組織的集团的に行われ、研究計画の企画立案、実施、分析、執筆の全過程に主体的に関与するというより、教授などリーダーから与えられた作業をこなしてオーサーに名を連ね、業績を上げて昇進するタイプの研究が文系でも増えてきた。現象として進行しているのは、大学教員の部分的知識労働者化ともいえる。教員組織は、自律した研究者の結合体として同僚性原理に基づくのではなく、職階に基づく階層原理に支配され、自律的な教員集団の意思決定の力が弱まる。インブリーディングが進行すると、師弟関係が教員集団に再生し、リーダーのもと一糸乱れぬ研究には最適かもしれないが、各種のハラスメントの温床となる。

求められるのは、アカデミック・ハラスメントやセクシャル・ハラスメント、研究不正など様々な問題が生じたときに、道理に則って解決できる教員集団、あるいは、社会の変化やニーズに対応し、主体的自律的に教育改革を進め、大学の価値を擁護する教員集団であり、帰するところは、教員集団を構成しうる教員の育成である。

3. 大学教員が大学教員にふさわしくするには何が必要か

(1) 生涯を通じて自己を成長させる大学教員像

大学教員の全面発達

以上述べてきたことは、学生にわかりやすく教える技術を備えた授業者を育成することを、PD 活動の目標とするのではなく、研究・教育・管理運営・社会サービスなどを遂行する大学教員そのものを育成すること、特に、諸活動を通じて生涯にわたって主体的に発達させる省察的実践家（reflective practitioner, Donald A.Schön）としての大学教員を育てることが目標となるべきということである。

大学教員の普遍性と再生産メカニズム

これらの命題は、理系・工学系・医歯薬学系には当てはまるが、人文・社会科学系には当てはまらないと考えられるかもしれない。あるいは、学問的誠実性の問題は、研究大学ではシビアな問題かもしれないが、学士課程教育中心の大学には遠い世界と思われるかもし

れない。

そもそも、求められる大学教員というものは、それぞれ機関の持つ文脈と固有性に吸引され、ローカリティに分解されるのだらうか。専門職としての大学教員の共通性は解体され、機能的分化に誘導された機関ごとに多様な大学教員像と能力像しかないということになるのであろうか。

いかなる種類に大学が分類・定義されようと、創造的研究を行い、その成果に立って教育を行うのが大学であり、そうでなければ大学は専門学校その他の非大学高等教育機関と区別できなくなる。大学の大衆化は、大学教育を大衆に普及することであり、大学の値打ちを引き下げ、非大学高等教育機関のラベルを張り替えることではない。

そうである限り、大学教員は大学院博士課程での訓練を受けて大学界に参入する。Kennedy は、みずから開いた著作権に関するセミナーで、主任教授が指導院生の研究成果を了解なく自分の研究論文に利用した事例を紹介した際に、参加した院生の多くが研究搾取と受け止めていないことに驚き、「いまは学生だから自分が研究成果をあげれば教授に帰属するが、自分が実験室を持つようになれば今度は自分の番だ」という発言を紹介している（訳書、p.147）。このことは、大学院での教育訓練のパターンは、研究大学におけるハビトウスを再生・普及することを示している。

連携とコンセンサスの形成

重要なのは、大学教員の養成・訓練→入職と能力形成→学生の教育・訓練という大学人材の再生産サイクル全面に渡って、能力開発の課題を明確にし、共有化することである。そのために、連携が不可欠である。田中報告は組織連携の必然性について1ページを割いているが、連携の根拠づけには歯切れの悪さが残る。「もっとも基本的な前提」を「それぞれの『教える集団』のローカリティと日常性」に求めながら、組織の力量の差が「個別大学の枠を超えた組織的連携が求められる所以」であるとするなら、連携の内実は依存関係とならざるを得ず、相互研修のあり方と矛盾する部分が出てくるのではないだろうか。

連携の必要性は、資源の共有や相補性など、運営上の課題からのみ導かれるのではない。今日の大学教育の課題や、大学教員の教育力が未成熟であるという事情は、偶然的なものや制度が予定した機能を発揮していないのではなく、研究能力を大学教員の最重要とみなす制度及びハビトウスが継続し、教員を採用する機関レベルでこれを改める力が十分でないからである。課題なのは、システム全体を作りかえる力であり、大学教員の能力についての大学界におけるコンセンサスの形成である。連携はそのために不可欠なのである。

(2) 大学院博士課程での大学教員養成の意義

東北大学高等教育開発推進センターの事業

東北大学高等教育開発推進センターは、教育関係共同利用拠点事業として、大学教員のキャリア・ステージに対応した専門性プログラムの開発を掲げ、実現に向けて取り組んでいる（詳細は、明日のFDネットワーク代表者会議での関内報告）。大学教員のステージと役割を、①大学院における養成及び採用後の初期キャリア、②入職後、ほぼ10年以降の中堅キャリア、③専門性開発に責任を持つリーダー層（FD組織の専任教職員、部局長、教育担当副学長など）の3つに区分し、高等教育のリテラシー形成、大学院における大学教員養成プログラムの開発に取り組んでいる。

大学院教員との問題共有

大学院における大学教員養成をことさらに重視している理由の一つは、教育研究者としての自己形成のさ中にある大学院生を育てる視点とともに、大学院教育の問題として取り上げること、研究大学の教員（大学院教員）との問題共有を図り、大学院教育の見直しを進め（東北大学では昨年はじめて全大学院学生を対象にした学習・研究環境の調査を行い、その分析結果に基づいて、改善課題を明確にし、改革提言を検討中である）、研究科・専攻として大学教員を養成する自覚的な取り組みを進めたいからである。先駆的に PFFP に取り組んでいるアメリカの場合、その一因は、大学院教育への批判にあった。

たとえば、ACE 会長 Robert Atwell は、退任に際して、「アメリカの博士課程教育は、アメリカ高等教育の王冠の宝石というより、問題の根源だ」（Aug.30.1996, Final letter to the Membership）と述べ、博士コースと市場のニーズとのギャップの甚だしさを指摘していた。ミシガン大学名誉学長 James J.Dudertadt は、博士コースで教員は、社会の変化を考慮せず、自分のクローンを作ろうとし、研究の助手として院生を扱おうとしていると述べ、職業と大学院との連結を目指し、大学教員への移行プログラムとして PFFP を位置付けている（*Preparing Future Faculty for Future Universities, in Annual Meeting The American Association of Colleges and Universities, Jan.12.2001*）。10 年後、Council of Graduate Schools は、*The Path Forward:The Future of Graduate Education in the United States.* (Apr. 2010) を公表し、21 世紀においてアメリカが優位を保ち続けるために、大学院教育は重要であるが、学位取得率の低さなど危機にあると述べ、大学に対する勧告として、中退率の改善、キャリアパスの明確化、大学教員養成及び専門職への準備の強化を上げている。大学院教育のあり方は、決して研究大学だけの問題ではなく、学士課程教育全般に繋がる問題である。

4. 専門性開発の実践と高等教育研究のあり方

日本において、イギリスの SD、アメリカの FD が紹介されて 30 年がたつ（馬越徹「ヨーロッパにおける大学教授法研究の動向」『IDE』No.212,1980 年 8 月が極めて早い例である）。爾来、専門性開発は、高等教育研究の大きなテーマとなり、大学・高等教育における実践活動としても大きな比重を占めるに至ったが、実践活動と、これを支える研究との関係は十分なものではない。大学教員そのものの研究は、1970 年代から、W・カミングスの大学教授研究や、広島大学・新堀通也グループによる教授職の移動研究が行われてきたが、専門性開発が FD として広がった中でも、大学教員研究は当初の枠組みを維持したままで、キャリア・ステージや能力構造を対象にしてこなかった。筆者は最近大学職員論をレビューする機会を得たが（「高等教育研究と大学職員論の課題」『高等教育研究』第 13 集, 2010）、国立大学職員論の欠陥は、経営学などの人材形成論の摂取を踏まえて新しい研究領域を切り開くステップが欠落したためと結論付けた。教育関係共同利用拠点が実質化するためには、高等教育研究のあり方を問い、研究と実践の往復＝循環関係を作る研究共同拠点でもあることが求められるのではないだろうか。